

# **L'évaluation des pratiques rédactionnelles d'étudiants en master de didactique du FLE : un déni des compétences bi-plurilingues ?**

Danielle OMER  
Université du Maine, CREN - Projet Pluri-L

## **Résumé :**

*Dans cette étude je présente les résultats d'une enquête exploratoire menée auprès d'enseignants-chercheurs en didactique des langues ayant eu à évaluer de courts échantillons de textes produits par des étudiants francophones natifs et non natifs s'exerçant à la rédaction de l'état de l'art dans le cadre de l'entraînement à la rédaction du mémoire de master. Selon ces résultats la catégorisation en « natif/non natif » sera discutée dans la perspective de savoir si les compétences bi-plurilingues des étudiants francophones dits non natifs ne pourraient pas être mieux valorisées dans les représentations et les pratiques qui sont communément admises.*

## **Abstract :**

*In this study, the results of an exploratory investigation of university Professors specialized in second language education will be presented. The participants had to assess shorts samples of texts created by native and non-native Francophone students who were learning to write a literature review as part of a Master thesis writing workshop. Drawing from the results, the labelling "native/non-native" will be discussed to determine whether or not the bi-plurilingual competences of the "non-native" Francophone students can be better valued in the generally accepted representations and practices.*

## **1. Le master de didactique du FLE : le contexte à l'Université du Maine**

Chaque année, les universités françaises accueillent dans les masters de didactique du FLE, qui forment les futurs enseignants de français comme langue étrangère, des étudiants étrangers désireux de poursuivre leur spécialisation après avoir terminé un cursus d'études françaises dans leur pays d'origine (Omer : 2010b). Ainsi, à l'Université du Maine, au Mans, un master intitulé *Les métiers du FLE*, proposé pour la 3<sup>e</sup> année consécutive, accueille une part importante d'étudiants non natifs de français. Dans la première promotion 2010-2011, qui a produit les matériaux utilisés dans la présente enquête, les non natifs ont constitué un peu plus des deux tiers de l'effectif : 11 étudiants sur 15 en tout. Les langues de première socialisation et/ou de scolarisation déclarées par les non natifs étaient les suivantes : anglais (1), kabyle et arabe (2), mandarin (6), roumain (1), thai (1).

Chaque étudiant inscrit dans ce master doit rédiger un mémoire dont le volume, hors annexes, comprend 80 pages environ. Ce format, assez courant dans les universités françaises, est un format pensé pour des étudiants qui ont été scolarisés en français et qui totalisent entre 15 et 18 ans d'enseignement-apprentissage dans la variété du français langue de l'école. Il s'agit, d'une part, des étudiants qu'on a coutume d'appeler natifs car ils ont le français comme langue de première socialisation et, d'autre part, des étudiants qui ont une autre langue que le

français dans le milieu familial mais qui sont comparables aux natifs par la longue scolarisation en français, dans les programmes français, et l'immersion en contexte francophone. Les étudiants de cette dernière catégorie, titulaires d'un baccalauréat puis d'une licence de l'Université obtenus en France, ont acquis des compétences linguistiques et discursives comparables à celles des natifs. Pour cette raison, ils ont été regroupés dans le cadre de cette étude.

Face aux natifs et « natifs comparables<sup>1</sup> », les non natifs arrivent directement de leur pays d'origine à l'Université du Maine pour suivre le master 1 puis le master 2. En général, ils y ont fait des études de français et obtenu l'équivalent d'une licence, très souvent en quatre ans. A l'inverse des « natifs comparables », leur statut de non natif est clairement identifié dans la classe. Parmi eux, on opère une distinction entre les non natifs pour qui le français a été une langue étrangère apprise et étudiée et les non natifs pour qui le français est dit langue seconde (Cuq 1991, Vigner 2001, Verdelhan-Bourgade 2007), mais cette dernière catégorie n'étant pas représentée dans l'échantillon traité, elle ne fera plus l'objet de mention dans la présente étude et la catégorie « non natif » réfèrera ici aux étudiants pour qui le français est une langue étrangère.

Pour les étudiants non natifs, écrire un mémoire de 80 pages entièrement en français constitue non seulement une tâche hors du commun par sa longueur, comme pour leurs collègues natifs et « natifs comparables », mais également parce que les exigences sur le plan des compétences linguistiques et discursives sont très éloignées de celles qui ont été pratiquées jusque-là (Omer 2010a). Du côté des enseignants, les représentations négatives au sujet des (in)compétences linguistiques et discursives des non natifs en production textuelle s'imposent rapidement. Ainsi, et sous la bannière de l'égalité de traitement pour tous, les étudiants francisants non natifs deviennent-ils en quelque sorte des scripteurs déficients faisant rarement l'objet de recherches spécifiques, à l'inverse des étudiants natifs, scripteurs qui suscitent de nombreuses recherches (Boch et Grossmann 2001, Pollet et Boch 2002, Boch, Laborde-Milaa et Reuter 2004, Blanc et Varga 2006, Donahue 2008, Boch et Rinck 2010, Delcambre et Lahanier-Reuter 2012). Cet état de fait, qui met systématiquement en situation d'échec beaucoup d'étudiants francisants ambitieux se destinant à l'enseignement du FLE dans leur pays d'origine, pose problème et invite à la réflexion. Le présent article souhaite modestement y contribuer.

---

<sup>1</sup> Dans la mesure où il s'agit d'une création personnelle *ad hoc* et non d'une notion couramment utilisée et reconnue, j'ai préféré utiliser les guillemets.

Il semble, par exemple, que la catégorisation « natif/non natif » obscurcisse plus qu'elle n'éclaire le champ de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en induisant des représentations et des pratiques qui relèguent ces étudiants dans une classe minorante par rapport aux étudiants natifs/« natifs comparables » sans que soient prises en compte par ailleurs leurs compétences bi/plurilingues particulières et indispensables pour l'enseignement d'une langue étrangère, du FLE en l'occurrence (Dervin et Badrinathan 2011). L'étude qui suit propose une analyse qui s'appuie sur cette catégorisation et cherche ensuite, au vu des résultats, à discuter de sa pertinence dans le cadre des exigences posées par la réalisation d'un travail académique comme celui du mémoire de master en didactique du FLE.

## **2. Recueil des données**

Pour ce master, *Les métiers du FLE*, un cours intitulé « Introduction à la rédaction du mémoire » est proposé pour aider les étudiants à se familiariser avec les conventions propres au genre du mémoire dans ce domaine, et les aider à démarrer leur travail rédactionnel pour ce qui concerne la partie théorique dite de la revue de la littérature (ou état de l'art). C'est à partir de ce cours dont j'ai la charge que j'ai pu fabriquer l'échantillon de textes qui a servi à l'enquête.

Parmi les premiers exercices proposés, les étudiants devaient rédiger un compte rendu critique, en 70 mots environ, de deux extraits d'articles. C'est précisément sur ces courts textes produits par les étudiants de la promotion 2010-2011 que j'ai construit un petit test d'évaluation auquel des enseignants-chercheurs ont accepté de répondre. Pourquoi ce test ? Mon but était de mettre ensemble, sans qu'il y ait d'étiquetage précis dans ce sens, autant de natifs ou « natifs comparables » que de non natifs pour pouvoir comparer leurs résultats.

J'ai donc pris les quatre étudiants natifs et « natifs comparables » du groupe et j'ai choisi quatre étudiants non natifs : un roumanophone et trois mandarinophones, tous les quatre titulaires d'une licence d'études françaises en quatre ans dans leur pays d'origine. Je n'ai pas retenu le compte rendu de l'étudiant locuteur de thaï car il assistait très irrégulièrement aux cours, ni celui de l'étudiant anglophone parce les étudiants anglophones sont très rares dans la filière didactique du FLE de l'université du Maine et que, de ce fait, il n'était pas représentatif. Parmi les étudiants mandarinophones, j'ai écarté un compte rendu sous forme de tableau car l'objectif était aussi de rédiger un texte composé de phrases complètes formant un paragraphe.

Après les avoir rendus anonymes et nommés E1, E2, E3 etc., ces huit textes ont été soumis pour évaluation à des enseignants-chercheurs du domaine, habitués à suivre et à diriger des mémoires de master. L'échantillon des enseignants-chercheurs qui ont accepté de participer à cette enquête était composé de la manière suivante :

- 14 enseignants-chercheurs natifs (désormais ECN) dont 11 sont membres du projet régional Pluri-L<sup>2</sup> et 3 y sont extérieurs.
- 9 enseignants-chercheurs non natifs (désormais ECNN) parmi lesquels 3 sont en poste dans une université en France et 6 en poste dans la même université en Roumanie.

Il a été demandé<sup>3</sup> à ces 23 enseignants-chercheurs d'évaluer les huit textes de deux points de vue, celui de la compréhension et celui de la correction linguistique. Le questionnaire-test se présentait ainsi :

« Comment évalueriez-vous l'ensemble de ce texte s'il figurait dans la partie état de l'art d'un mémoire de master ? Cochez ou entourez une seule des 6 cases correspondant à votre évaluation sur chacun des axes proposés. »

A)

---	--	-	+	++	+++
-----	----	---	---	----	-----

Incompréhensible 
→
 Très compréhensible

  

B)

---	--	-	+	++	+++
-----	----	---	---	----	-----

Linguistiquement inacceptable 
→
 Linguistiquement très correct

<sup>2</sup> Pluri-L est l'acronyme du projet régional des Pays de la Loire : « Plurilinguisme : pratiques, représentations, acquisition et enseignement » [voir le site : <<http://www.projetpluri-l.org/>>].

<sup>3</sup> Formulation de la demande : « Voici 8 textes très courts, d'environ +/-70 mots chacun, **rédigés par des étudiants francophones natifs et non natifs** (E1 à E8) s'exerçant à la rédaction de l'état de l'art dans le cadre d'un micro entraînement à la rédaction du mémoire de Master 2 en didactique du FLE. Tâche demandée à ces étudiants : rédiger un compte rendu critique de **2 extraits d'articles** (Bertucci : 73-79, Delas et Martin-Granel : 195-200), couvrant en tout une douzaine de pages. Merci de lire chaque petit compte rendu dans les pages suivantes, puis de répondre en dessous. »

Ensuite, et afin de pouvoir traiter les données obtenues, j'ai codé les appréciations sur une échelle de 1 à 6, où 1 correspondait à la meilleure évaluation (triple +++) et 6 à la plus mauvaise (triple ---).

### 3. Résultats

#### *Remarques générales*

Il est bien établi que l'évaluation des travaux des élèves et des étudiants est régulièrement fluctuante et hétérogène selon les établissements, les formations et les évaluateurs, qu'elle s'applique de la même manière à des publics très hétérogènes et sans évaluation proprement dite des acquis de l'étude (voir entre autres Gauthier et al. 2007 : 46-49 et 56-62). Malgré cet état de fait notoire il est utile d'en faire concrètement et régulièrement le constat pour pouvoir faire progresser la réflexion dans ce domaine.

Le tableau 1 présente toutes les réponses pour la question A, portant sur la compréhension des huit textes, et distingue ECN et ECNN :

**Tableau 1 Résultats pour la question A**

[ECN = enseignant-chercheur natif; ECNN = enseignant-chercheur non natif]

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
<i>ECN1</i>	2	3	1	3	3	2	4	2
<i>ECN2</i>	3	5	1	5	3	2	3	3
<i>ECN3</i>	2	2	1	5	3	1	3	3
<i>ECN4</i>	6	3	1	1	1	6	2	1
<i>ECN5</i>	4	4	2	3	4	4	4	5
<i>ECN6</i>	2	3	2	3	3	2	4	1
<i>ECN7</i>	4	4	1	3	2	2	2	2
<i>ECN8</i>	3	4	1	3	5	3	4	1
<i>ECN9</i>	3	3	2	3	3	2	2	3
<i>ECN10</i>	3	1	1	3	2	2	1	1
<i>ECN11</i>	6	6	2	4	4	6	6	2
<i>ECN12</i>	1	5	2	4	4	4	3	2
<i>ECN13</i>	1	4	1	3	2	3	3	2
<i>ECN14</i>	1	3	3	4	3	3	3	4
<i>ECNN1</i>	4	4	2	4	3	4	4	2
<i>ECNN2</i>	2	4	4	4	4	6	4	3
<i>ECNN3</i>	2	2	1	2	2	4	1	2
<i>ECNN4</i>	2	2	2	1	2	2	2	2
<i>ECNN5</i>	2	3	2	5	6	5	4	1
<i>ECNN6</i>	1	3	1	4	5	4	5	1
<i>ECNN7</i>	1	4	1	3	1	2	1	3
<i>ECNN8</i>	4	1	1	1	1	3	1	1
<i>ECNN9</i>	5	4	1	4	2	5	4	3

Si l'on prend, par exemple, le cas du texte de l'étudiant E1, on constate qu'il a obtenu deux fois six (ECN4 et ECN11) et cinq fois un, c'est-à-dire que ce texte a été évalué deux fois comme « incompréhensible » et cinq fois comme « très compréhensible ». A l'exception du texte de l'étudiant E3, tous les autres textes connaissent eux aussi de fortes fluctuations dans leur évaluation.

On peut également constater que les réponses à la question B (voir tableau 2), portant sur la correction linguistique montrent les mêmes tendances. Le texte de l'étudiant E1 continue d'être évalué de manière très hétérogène. Mais, par exemple, même un texte comme celui de l'étudiant E3, globalement évalué comme « linguistiquement très correct » ou « correct » a été évalué une fois par l'enseignant-chercheur natif ECN4 comme « linguistiquement inacceptable », etc.

**Tableau 2 Résultats pour la question B**

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
<i>ECN1</i>	1	3	1	3	3	3	3	2
<i>ECN2</i>	2	5	2	3	3	4	3	3
<i>ECN3</i>	2	3	1	2	2	5	2	2
<i>ECN4</i>	6	3	6	6	4	6	4	1
<i>ECN5</i>	3	4	1	3	4	5	5	5
<i>ECN6</i>	1	5	1	3	4	4	4	2
<i>ECN7</i>	6	6	2	4	4	3	2	2
<i>ECN8</i>	2	2	1	3	5	4	4	1
<i>ECN9</i>	2	4	2	3	4	5	4	3
<i>ECN10</i>	3	2	2	4	4	5	3	1
<i>ECN11</i>	3	3	1	2	2	3	3	2
<i>ECN12</i>	1	3	2	3	3	5	3	2
<i>ECN13</i>	1	3	1	3	2	4	3	2
<i>ECN14</i>	1	3	3	4	4	4	4	4
<i>ECNN1</i>	3	3	2	4	3	5	3	2
<i>ECNN2</i>	2	2	3	4	4	6	3	2
<i>ECNN3</i>	1	2	1	3	2	5	3	2
<i>ECNN4</i>	1	3	2	1	2	2	2	2
<i>ECNN5</i>	1	4	2	4	5	5	3	1
<i>ECNN6</i>	1	2	2	4	4	5	4	1
<i>ECNN7</i>	1	4	1	4	1	4	2	2
<i>ECNN8</i>	2	2	1	1	1	4	3	1
<i>ECNN9</i>	5	5	1	3	2	4	4	2

Bien entendu, ces résultats ne signifient pas que les évaluateurs soient incompetents, ils signifient plutôt que les évaluateurs accordent de l'importance à certains critères au détriment d'autres et que ces critères correspondent souvent à des orientations particulières dans leurs préoccupations ou leurs travaux. Par exemple, un enseignant-chercheur qui se préoccupe avant tout de faire en sorte que les étudiants de master mettent en pratique les conventions graphiques et discursives de renvoi aux sources citées pourra être extrêmement

sévère pour des oublis de référencement correcte et considérer que le texte X ou Y n'est pas compréhensible. Un autre enseignant-chercheur qui travaille, lui, sur l'insécurité linguistique pourra au contraire être sensible à l'expression bien synthétisée du compte rendu critique dans le même texte X ou Y et très bien noter un texte linguistiquement très incorrect, etc. etc.

Ce relevé complet des réponses permet de resituer les évaluations des brefs comptes rendus soumis aux 23 enseignants-chercheurs de l'échantillon dans le cadre plus large des pratiques de l'évaluation en général.

### *Analyse des résultats*

Les tableaux 3 et 4 synthétisent les résultats de l'évaluation des huit textes. Les catégories d'étudiant « natif » (N) ou « natif comparable » (NC) et « non natif » (NN) ont été rétablies. C'est pourquoi la série E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 et E8 est explicitée en N1, N2, N3, NC4, NN5, NN6, NN7 et NN8. La distinction enseignant-chercheur natif et non natif (ECN et ECNN) est maintenue, afin de déceler une éventuelle différence d'évaluation perceptible selon ces catégories.

**Tableau 3 Résultats de l'évaluation pour la médiane**

MEDIANES								
N1	N2	N3	NC4	NN5	NN6	NN7	NN8	
<b>3</b>	<b>3,5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	ECN question A
2	3	1	4	2	4	4	2	ECNN question A
<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1,5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	ECN question B
1	3	2	4	2	5	3	2	ECNN question B
2 <sup>e</sup> rang	5 <sup>e</sup> rang	1 <sup>er</sup> rang	7 <sup>e</sup> rang	4 <sup>e</sup> rang	8 <sup>e</sup> rang	6 <sup>e</sup> rang	2 <sup>e</sup> rang	

**Tableau 4 Résultats de l'évaluation pour la moyenne**

MOYENNES + (écarts-types)								
N1	N2	N3	NC4	NN5	NN6	NN7	NN8	
<b>2,93</b> (1,64)	<b>3,57</b> (1,28)	<b>1,50</b> (0,65)	<b>3,36</b> (1,01)	<b>3,00</b> (1,04)	<b>3,00</b> (1,52)	<b>3,14</b> (1,23)	<b>2,29</b> (1,20)	ECN question A
2,56 (1,42)	3,00 (1,12)	1,67 (1,00)	3,11 (1,45)	2,89 (1,76)	3,89 (1,36)	2,89 (1,62)	2,00 (0,87)	ECNN question A
<b>2,43</b> (1,70)	<b>3,50</b> (1,16)	<b>1,86</b> (1,35)	<b>3,29</b> (0,99)	<b>3,43</b> (0,94)	<b>4,29</b> (0,91)	<b>3,36</b> (0,84)	<b>2,29</b> (1,14)	ECN question B
1,89 (1,36)	3,00 (1,12)	1,67 (0,71)	3,11 (1,27)	2,67 (1,41)	4,44 (1,13)	3,00 (0,71)	1,67 (0,50)	ECNN question B
3 <sup>e</sup> rang	7 <sup>e</sup> rang	1 <sup>er</sup> rang	6 <sup>e</sup> rang	4 <sup>e</sup> rang	8 <sup>e</sup> rang	5 <sup>e</sup> rang	2 <sup>e</sup> rang	

Les tableaux 3 et 4 présentent les médianes<sup>4</sup> et les moyennes avec le calcul de l'écart-type<sup>5</sup> afin de mettre en évidence les séries de notes très disparates. Que l'on prenne les résultats par l'intermédiaire de la médiane ou de la moyenne, on constate qu'ils restent les mêmes en ce qui concerne les quatre premiers et les quatre derniers. Or, ce questionnaire-test avait pour objectif principal de chercher à savoir si des différences notables d'évaluation sont repérables en fonction des deux grandes catégories de scripteurs, les étudiants natifs/« natifs comparables » et les non natifs.

Ainsi constate-t-on que les quatre premiers dans l'ordre, pour la médiane, sont : 1<sup>er</sup> rang : **N3**, 2<sup>e</sup> rang ex aequo : **NN8 et N1**, 4<sup>e</sup> rang : **NN5**, et dans l'ordre pour la moyenne : 1<sup>er</sup> rang : **N3**, 2<sup>e</sup> rang : **NN8**, 3<sup>e</sup> rang : **N1**, 4<sup>e</sup> rang : **NN5**. Deux natifs et deux non natifs se partagent les quatre premières places, et ce dans le même ordre. C'est un natif qui occupe la première place mais c'est un non natif qui occupe la deuxième place.

Les quatre derniers dans l'ordre, pour la médiane, sont : 5<sup>e</sup> rang : **N2**, 6<sup>e</sup> rang : **NN7**, 7<sup>e</sup> rang : **NC4**, 8<sup>e</sup> rang : **NN6**, et dans l'ordre, pour la moyenne : 5<sup>e</sup> rang : **NN7**, 6<sup>e</sup> rang : **NC4**, 7<sup>e</sup> rang : **N2**, 8<sup>e</sup> rang : **NN6**. Comme dans la première moitié de la série, deux natif/« natif comparable » et deux non natifs se partagent la deuxième moitié avec toutefois beaucoup moins de clarté sur l'ordre, à l'exception de NN6 qui conserve, dans les deux cas (médiane et moyenne), la dernière place. Les autres changent de place. On note par exemple que N2 occupe soit la 5<sup>e</sup> place (médiane) soit la 7<sup>e</sup> place (moyenne), et que NC4 occupe soit la 7<sup>e</sup> place (médiane) soit la 6<sup>e</sup> place (moyenne). Ceci indique que l'évaluation de ces textes a été encore moins consensuelle que pour les quatre premiers.

Enfin dernier point plutôt secondaire : pour ce petit test, il est impossible de faire une distinction nette entre l'évaluation des ECN et celle des ECNN. En ce qui concerne la médiane, quelquefois l'évaluation est la même (à cinq reprises), quelquefois les ECN évaluent plus sévèrement (à cinq reprises) et quelquefois ce sont les ECNN qui évaluent plus sévèrement (à six reprises). L'écart entre les deux catégories ne dépasse que deux fois un point (1,5 pour NN6 et 2 points pour NN5). Aucune hypothèse ne peut être dégagée sur ce sujet.

---

<sup>4</sup> RAPPEL 1 : la médiane est la valeur qui se trouve exactement au centre d'une distribution de données, distribution de données qui est ordonnée en ordre croissant ou décroissant. La médiane, c'est donc la valeur du milieu au-dessus ou au-dessous de laquelle les autres valeurs s'ordonnent. La médiane évite de prendre en compte le calcul des valeurs très excentrées comme c'est le cas dans la moyenne.

<sup>5</sup> RAPPEL 2 : Si l'écart-type était égal à 0, cela signifierait que tous les évaluateurs auraient donné la même note. Plus l'écart-type est grand et plus la disparité des valeurs est grande.



Au final, on peut affirmer que ces résultats ne relèguent pas du tout de manière claire et systématique les textes des étudiants non natifs aux dernières places et inversement, ils ne placent pas ceux des étudiants natifs/« natifs comparables » en tête. On pourrait peut-être en conclure que, somme toute, les différences entre les textes des uns et des autres n'étant pas très concluantes, il ne faut pas leur accorder plus d'importance que cela et qu'il n'y a pas lieu de s'interroger sur la pertinence que la tâche du mémoire de master pose pour ces deux types de public. Mais formuler une telle conclusion à partir de ces huit textes extrêmement courts ce serait oublier que la rédaction en soixante-dix mots environ d'un compte rendu de deux extraits d'articles n'est absolument pas comparable à la somme de travail que représente la conception, l'élaboration et la rédaction de tout un mémoire de master. De fait, la somme des lectures et le travail d'écriture à fournir creusent les différences entre les deux publics.

Pour ce qui est de la lecture, il est clair qu'on peut attendre d'un public d'étudiants natifs/« natifs comparables » qu'il soit en mesure de lire une bonne quinzaine d'ouvrages et d'articles sans être obligé de fournir un effort titanesque. Par contre, cette même somme de lecture devient une tâche souvent insurmontable pour bon nombre d'étudiants non natifs qui ont besoin d'un temps infiniment plus long et c'est ce qui fait la différence, puisque le mémoire de master est prévu pour être rédigé en un an, (ou à titre dérogatoire en deux ans maximum) parallèlement au suivi des autres enseignements, du stage et à la rédaction du rapport de stage, ainsi que la maquette du master *Métiers du FLE*, par exemple, le prévoit.

Pour le travail rédactionnel, écrire 80 pages en français en respectant un modèle discursif académique très spécifique constitue une petite prouesse sur le moment pour un étudiant natif ou « natif comparable » que tous les étudiants de cette catégorie ne peuvent mener à bonne fin. Une partie d'entre eux abandonne. En revanche, pour les étudiants non natifs, écrire ces mêmes 80 pages devient la plupart du temps un objectif difficilement réalisable, car ces étudiants n'ont pas les ressources nécessaires pour mener à bien cette tâche.

C'est là que la catégorie non natif devient de moins en moins opérante car elle amalgame des non natifs aux parcours très divers du point de vue de la langue d'origine comme du point de vue de la durée de l'apprentissage du français. Il se trouve, que très souvent, plus la langue est éloignée du français, comme par exemple avec les langues asiatiques et plus l'apprentissage de celui-là a été court. En effet, les étudiants de langues asiatiques n'ont commencé à apprendre le français qu'en première année d'université. La conjonction de ces deux facteurs accroît démesurément les difficultés de la tâche rédactionnelle à réaliser.

Si on reprend les résultats de ce test, l'étudiant non natif arrivé en deuxième position est locuteur de roumain, langue parente du français ; il a commencé l'apprentissage de la langue française comme deuxième langue étrangère à l'âge de 12-13 ans et l'a apprise durant sept ans jusqu'au baccalauréat avant de la choisir comme matière principale d'étude à l'université alors que les trois autres non natifs du test sont des locuteurs de mandarin qui n'ont commencé le français qu'en première année d'université. Entre NN5, NN6, NN7 et NN8, les différences sont très marquées, ce qui s'explique tout simplement par le fait que NN5, 6, 7 combinent à la fois une langue d'origine très éloignée du français avec l'apprentissage et l'étude très courts de celui-ci, alors que NN8 combine une langue d'origine parente du français avec l'apprentissage et l'étude très longs de celui-là. Le résultat du test, dans ces conditions n'est pas surprenant. NN8 est le premier des non-natifs. Ce qui est plus surprenant en quelque sorte c'est le bon classement de NN5 en quatrième position, ou même le classement de NN7 en cinquième ou sixième position, devant l'étudiant « natif comparable » NC4 et l'étudiant natif N2.

### **3. Discussion finale**

Même si les étudiants non natifs ne se retrouvent pas automatiquement parmi les derniers à l'issue du test, loin s'en faut, ils n'en restent pas moins très fortement discriminés dans le quotidien lié à l'élaboration du mémoire. En effet, mettre sur la même ligne de départ et dans les mêmes conditions des publics aussi divers relève d'un manque total de discernement (Gauthier et al. 2007) au nom du principe peu pertinent dans ce contexte, de l'égalité de traitement pour tous.

Accepter les non natifs avec les natifs/« natifs comparables » sans réfléchir aux moyens de mettre en place une action positive en leur faveur qui valorise et donne une place à leurs compétences bi/plurilingues est aussi contestable que de les refuser tout simplement au nom du manque de compétences suffisantes en français sur les plans linguistiques et discursifs et de les renvoyer dans des cours de FLE. En effet, ces étudiants non natifs qui ont appris et étudié le français dans leur pays d'origine et qui viennent à l'Université en France pour continuer leur formation sont tout à fait à leur place dans un master de didactique du FLE, car ce sont des « étudiants spécialistes de français » et il est légitime de les accepter dans une telle formation. Dès lors on peut se demander quelle action positive mettre en place et comment mettre en adéquation les exigences du master de didactique des langues avec les recherches actuelles sur le plurilinguisme.

Actuellement en Europe, on ne cherche plus, théoriquement du moins, à faire acquérir aux apprenants dans la L2, une compétence linguistique, discursive et culturelle, proche de celle du natif, mais on cherche plutôt à leur faire acquérir une compétence plurilingue et pluriculturelle (CECRL 2001 : 132-134). Dans ce cadre nouveau, il devient essentiel de développer chez les apprenants des « stratégies d'inférence et de transfert des connaissances d'une langue à l'autre » (Bento 2011 : 113), il devient également essentiel de leur apprendre à développer une réflexion métalinguistique qui prenne en compte leurs langues et la connaissance de leur langue source (*ibidem*). C'est pourquoi il semble qu'il serait bienvenu de proposer aux étudiants non natifs d'un master de didactique du FLE de pouvoir rédiger une partie de leur mémoire dans leur langue d'origine ou leur langue de scolarisation, de manière à évaluer plus globalement à la fin du master l'ensemble de leurs compétences linguistiques et discursives. Cette solution, en diminuant la part de la rédaction en français, leur donnerait la possibilité, comme aux étudiants natifs, de pouvoir rédiger aussi dans leur langue et démontrer tout simplement par la même occasion qu'ils ont de très bonnes compétences bilingues, précieuses dans le cadre d'un enseignement de langue. Il serait dès lors recommandable, pour les mêmes raisons, mais également pour faire converger les exigences académiques en fin de master, que les étudiants natifs puissent eux aussi rédiger une partie de leur mémoire dans une autre langue que le français. De plus, et en cohérence avec l'argumentaire développé jusqu'ici, il faudrait aussi arriver à établir dans les dispositions officielles comme dans les maquettes de master un niveau d'exigence construit selon les échelles de niveau du CECR pour les parties du master rédigées en langue étrangère – qu'il s'agisse du français pour les étudiants étrangers ou d'une autre langue étrangère pour les étudiants français – qui ne soit pas celui requis dans une langue première, mais qui corresponde à celui qui est exigé pour l'enseignement de cette langue étrangère. De telles dispositions mettraient au cœur de la validation du diplôme de master de didactique les compétences plurilingues et pluriculturelles que la politique linguistique du Conseil de l'Europe recommande de mettre en place en rendant visible une partie au moins du répertoire langagier académique des potentiels enseignants de français comme langue étrangère.

## **Bibliographie**

BENTO M. (2011) : « Les enseignants natifs dans les approches plurilingues : un atout ? » p. 103-115, in Fred DERVIN et Vasumathi BADRINATHAN (dir.), 2011, *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, EME.

BERTUCCI M.-M. (2010) : « Des langues des élèves à la langue de scolarisation : quelques propositions pour l'enseignement apprentissage du français dans un contexte plurilingue et variationniste », p. 73-97, in Marie-Madeleine BERTUCCI et Isabelle BOYER, *Transferts des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

BLANC N. et VARGA R. (dir.), (2006) : *Rapport de stage et mémoire professionnel*. *Lidil*, 34. Téléchargeable sur : <<http://lidil.revues.org/index2.html>>

BOCH F. et GROSSMANN F. (Coord.), (2001) : *Apprendre à citer le discours d'autrui*. *Lidil*, 24.

BOCH F., LABORDE-MILAA I. et REUTER Y. (Coord.), (2004) : *Les écrits universitaires. Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur. Pratiques*, 121-122

BOCH F. et RINCK F. (dir.), (2011) : *Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique*. *Lidil*, 41. Téléchargeable sur : <<http://lidil.revues.org/index3001.html>>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, (CECRL), Strasbourg et Paris, Conseil de l'Europe, Didier. Téléchargeable sur : <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)>

CUQ J.-P. (1991) : *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

DELAS D. et MARTIN-GRANEL N. (2010) : « Du bilinguisme à l'école de Madagascar : historique, état des lieux, perspectives », p. 187-207, dans Marie-Madeleine BERTUCCI et Isabelle BOYER, *Transferts des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

DELCAMBRE I. et LAHANIER-REUTER D. (Coord.), (2012) : *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. Pratiques*, 153-154.

DERVIN F. et BADRINATHAN V. (dir.), (2011) : *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, EME.

DONAHUE C. (2008) : *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

GAUTHIER R.-F. et al. (2007) : *l'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui. Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Téléchargeable sur : <<http://media.education.gouv.fr/file/65/5/6655.pdf>>

OMER D. (2010a) : *Plagier ou apprendre à rédiger des textes longs ?* in Sylvie MELLET, Sophie MARNETTE, Juan Manuel LOPEZ MUÑOZ et Laurence ROSIER (ed.), *Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques. IV colloque international du groupe Ci-dit*, 11-13 juin 2009, Revel, Université de Nice. Téléchargeable sur <<http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=572>>

OMER D. (2010b) : « *S'initier à la rédaction de textes d'étude et de recherche en français comme langue étrangère : spécificités et perspectives* », in Mihaela ȘT. RADULESCU, Bernard DARBORD et Angela SOLCAN (Coord.) : *La méthodologie de la recherche scientifique - composante essentielle de la formation universitaire*, București, AUF et Ars Docendi, p. 147-162. Téléchargeable sur : <<http://hal.inria.fr/hal-00462234>>

POLLET M.-C. et BOCH F. (coord.), (2002) : *L'écrit dans l'enseignement supérieur. Enjeux*, 53/54, Namur, CEDOCEF.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2007) : *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck.

VIGNER G. (2001) : *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Hachette.

**Mots clés :** Bi-plurilinguisme, Didactique des écrits académiques, Enseignement supérieur, Enseignants-chercheurs/étudiants natifs/non natifs, Représentations sociales.